

DESPLEGAMENT DE COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA A CATALUNYA: DE LA REGULACIÓ LEGAL A L'AULA

Àngel Domingo Villarreal

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

RESUM

En aquest article presento la situació actual i les perspectives més immediates en el desplegament dels *curricula* de l'educació obligatòria a Catalunya i la seva aplicació en els centres educatius. Atès que el desenvolupament dels *curricula* per a l'educació obligatòria va ser completat amb la publicació de les ordres d'avaluació de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria el mes de juny del 2008 (Ordre EDU/295/2008 i Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny), i que en diversos articles d'aquest volum es tracten altres aspectes teòrics de l'enfocament competencial del *curriculum*, m'ha semblat més interessant aturar-me en les implicacions que la implementació dels *curricula* per competències a l'educació obligatòria tenen en l'organització dels centres, per una banda, i en l'activitat docent, per l'altra, i concretar també quins són els objectius i les finalitats que d'això se'n deriven per al Departament d'Educació. Per tal de situar adequadament els referents conceptuals i teòrics del que segueix, m'ha semblat necessari aclarir prèviament el significat del terme *curriculum*, segons el context en què s'apliqui (nivells de concreció), i segons el registre formal del discurs en què s'utilitzi. Tot i que es tracta de qüestions prou conegudes, cal precisar l'ús dels termes i conceptes que s'utilitzen, ja que a partir de l'anàlisi que es fa de la situació actual del desplegament es proposen i es justifiquen determinades actuacions. En educació, probablement més que en altres ciències humanes, el rigor en la definició i l'ús de determinats termes, i la creació de nous, és encara més necessari per tal d'evitar els discursos mistificadors o simplificadors que no ajuden a entendre la realitat educativa en totes les seves dimensions. Dedico el punt següent de l'article a concretar quines són les implicacions actuals de la normativa curricular i del marc legal en què s'ha d'interpretar (primer nivell de concreció), amb un èmfasi especial en les competències bàsiques, per passar després a una reflexió sobre la concreció del *curriculum* en els centres (segon nivell), amb les conseqüències organitzatives corresponents. El tercer nivell de concreció em ser-

veix per entrar en el nucli del desplegament curricular: l'activitat a l'aula, el treball docent i l'avaluació. Aquest punt es completa amb els dos següents, amb una mirada sobre l'alumne des del *curriculum* i amb una reflexió sobre els recursos didàctics en el context curricular actual. L'article finalitza amb algunes conclusions sobre les orientacions bàsiques als centres per al desplegament i l'aplicació del *curriculum* per competències.

PARAULES CLAU: competències bàsiques, organització de centres, activitats d'aprenentatge, avaluació dels aprenentatges.

DEPLOYING KEY SKILLS IN COMPULSORY EDUCATION: FROM LEGAL REGULATION TO THE CLASSROOM

ABSTRACT

This paper explains the current situation and short-term prospects of the deployment of basic education curricula in Catalonia, with a special emphasis on the implications for school organisation and teaching. First, I clarify the meaning of the term “curriculum”, according to the context in which implementation (specification levels) takes place, and according to the formal register of speech used. The following point shows what the implications of the current curriculum standards are and the legal framework in which they must be interpreted (first level of specificity), with an emphasis on key skills, in order to pursue a reflection on the specificity of the curriculum in schools (second level), with the corresponding organisational consequences. The third level of specificity allows me to go further into core curriculum implementation: classroom activities, teaching and assessment tasks. This point will complete the two earlier ones, with a look at pupil diversity and a reflection on teaching resources in the context of the current curriculum.

The article ends with some conclusions about the basic guidelines for schools for the development and implementation of the curriculum.

KEYWORDS: key skills, school organisation, learning activities, assessment of learning.

1. ELS NIVELLS D'INTERVENCIÓ SOBRE EL *CURRICULUM*

El desplegament del *curriculum* per competències comporta la presa de decisions en diferents àmbits i subsistemes del sistema educatiu, que van des del més general i global fins al més concret i local. En funció del context de cada un d'aquests àmbits, dels seus agents i protagonistes, les decisions afectaran diferents variables organitzatives i curriculars. Així, doncs, en el procés de desplegament i aplicació del *curriculum* podem parlar dels nivells d'intervenció que ens donaran indicacions de la distribució de responsabilitats i els àmbits de gestió en els

quals poder intervenir. La terminologia ja coneguda dels *nivells de concreció* pren així sentit i es mostra útil també a l'hora d'orientar la presa de decisions, de les administracions educatives al professor d'aula, passant pel centre docent com a institució, on el *curriculum* es converteix en una eina viva que reflecteix i alhora guia el procés educatiu.

El primer nivell de concreció és el *curriculum* prescrit, establert en la legislació i la normativa vigent. La responsabilitat que es dugui a terme és de les administracions educatives; en el nostre sistema polític, en primer lloc, del Govern de l'Estat, i de forma complementària dels governs autonòmics. Per als centres i el professorat, és el marc d'on poder partir a l'hora de concretar el *curriculum*, però les seves indicacions no s'haurien d'interpretar de forma literal, com més endavant justificaré.

Cada centre ha de contextualitzar el *curriculum* prescrit dins del seu projecte educatiu. El conjunt de les programacions de les àrees i matèries (a partir d'ara, de vegades m'hi referiré indistintament amb qualsevol dels dos termes), junt amb els principis educatius que assumeixi la comunitat escolar i els criteris pedagògics més generals, constitueixen el segon nivell de concreció, en què les variables organitzatives són especialment rellevants. En un marc d'autonomia de centre, l'autonomia pedagògica s'exerceix en la presa de decisions sobre l'organització de centre i la concreció del *curriculum*, que fan possible un enfocament competencial.

Però és a l'aula on es fa realitat educativa el *curriculum*. És el que anomenem el *tercer nivell de concreció*; en les decisions que pren el professor, o millor encara, l'equip de professors, en la tria d'activitats, de les metodologies adients, dels criteris i de les eines d'avaluació, el *curriculum* es materialitza en l'assoliment dels aprenentatges competencials de l'alumnat. I és precisament aquest fet el que voldria destacar: el *curriculum* per competències no és possible sense unes activitats coherents amb la seva finalitat i sense un concepte d'avaluació que el potenciï. Probablement és aquí on tenim el repte més gran i on haurem de dedicar més esforços en el futur immediat.

Més enllà dels tres nivells de concreció, diguem-ne tradicionals, esmentaré també uns altres dos nivells d'intervenció, al meu entendre fonamentals. En primer lloc, el paper de l'alumne com a ésser singular i centre del procés educatiu. Tot el desplegament del *curriculum* no fructifica fins que cada un dels alumnes no fa seus els aprenentatges. El millor disseny d'activitats d'aula serveix de poc si els alumnes no aprenen i, encara més, moltes vegades els alumnes no aprenen el que exactament esperem amb les nostres programacions. És per això que la visió del *curriculum* des de l'atenció a la diversitat de tot l'alumnat és cabdal per completar la implementació del *curriculum*.

Finalment, no es pot fer una reflexió sobre el desplegament del *curriculum* per competències sense referir-se a l'ús dels materials i dels recursos didàctics. Moltes vegades són aquests els que determinen quin és el *curriculum* real, especialment els llibres de text. En un context de canvi pel que fa a l'accés a la informació i al coneixement i a l'evolució accelerada dels suports materials dels recursos didàctics, esdevé necessària una reflexió sobre el paper que tenen aquests en un enfocament competencial del *curriculum*.

2. ELS REGISTRES FORMALS EN EL DISCURS SOBRE ELS CURRICULA

Abans d'entrar en detall en els diferents nivells d'intervenció del *curriculum*, em sembla important fer alguns aclariments, sense pretensions acadèmiques, sobre el sentit del terme *curriculum* quan és utilitzat per docents, educadors i administradors. Veiem per exemple que en ocasió de la publicació d'un nou *curriculum*, com el que ara ens ocupa, la preocupació de molts centres i docents és de vegades com fer unes noves programacions que s'ajustin a les noves prescripcions. S'ha de reconèixer que, moltes vegades, des de les mateixes administracions es fomenten aquestes visions, potser de forma involuntària, i alhora es dificulta aquesta tasca amb una redacció dels *curricula* excessivament densa i de vegades confusa. Al meu entendre, això és degut al fet que no s'enfoca correctament el paper del docent en el desplegament del *curriculum*, ja que es barregen significats diferents d'aquest terme.

Trobem, per una banda, una concepció de *curriculum* des d'un registre teòric o acadèmic, propi de les ciències de l'educació i que és el que m'ha servit a mi per desenvolupar el punt anterior, i que és a la base de tot l'article. Aquest concepte és molt important per entendre totes les implicacions de la gestió del *curriculum* en el context global d'un centre educatiu (Gimeno Sacristán, 1989). Mestres i professors han de ser conscients d'aquest registre, per valorar les conseqüències pràctiques en la seva tasca, però s'ha de situar en l'àmbit teòric que li correspon.

La finalitat bàsica de l'escola, la seva raó de ser, és educar de forma intencionada i sistemàtica els infants, joves o adults al seu càrrec. Així, doncs, el *curriculum* és l'element central en funció del qual s'organitzen les institucions educatives.

En segon lloc, tenim les definicions de *curriculum* que fan la legislació i els reglaments vigents. Aquest registre juridiconormatiu es pren moltes vegades com la guia literal de la concreció del *curriculum* a l'aula i al centre, però al meu entendre s'hauria de deixar en l'àmbit de la garantia de drets i deures i de seguretat

jurídica, de manera que el seu desplegament sigui molt més obert i interpretable. Crec que moltes de les dificultats en la interpretació i la concreció del *currículum* en els centres vénen precisament per aquestes limitacions a l'hora d'interpretar el *currículum*. La Llei orgànica d'educació (LOE), en l'article 6 assenyala que «als efectes del que disposa aquesta Llei, s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments que regula aquesta Llei» i «als efectes del que disposa la Llei», aquest esquema es repeteix en els decrets que la desenvolupen. Fora d'aquest marc normatiu, però, hi ha més flexibilitat per concretar els elements del *currículum*.

Com a conseqüència de les consideracions anteriors, podem concloure que les concrecions del *currículum* que fan els centres i el professorat en les seves programacions són una qüestió tècnica i pràctica que forma part del seu bagatge professional. Programar els aprenentatges per a l'assoliment de les competències bàsiques, prendre decisions sobre com ensenyar i com gestionar el *currículum* és una tasca pròpia del professorat que s'ha de fer amb criteris tècnics i professionals. Això sí, tenint en compte les prescripcions normatives i el marc teòric, però sense limitar-se a aquestes.

3. EL CURRÍCULUM PRESCRIT: EL PRIMER NIVELL DE CONCRECIÓ

Abans de tot, cal dir que el primer nivell de concreció, el *currículum* prescrit en els textos normatius, no és un, sinó tres: la LOE, els reials decrets d'ensenyaments mínims i els decrets de *currículum* a Catalunya. Sóc conscient que faig una mica de trampa, perquè barrejo un text legal amb textos reglamentaris i perquè, en realitat, la LOE prescriu ben poc, com li correspon a una llei (defineix els elements del *currículum*; a efectes normatius, recordem, estableix els objectius generals de cada etapa i poca cosa més; ni tan sols determina quines són les competències bàsiques que s'han d'assolir en l'educació obligatòria). Però el desplegament reglamentari dels continguts dels ensenyaments mínims, repartits pel que fa a Catalunya entre el Govern de l'Estat (55 %) i el Govern de la Generalitat (45 %), té com a resultat un primer nivell amb un excés de continguts que deixa poc marge a la teòrica autonomia dels centres. A més, els reials decrets amb els quals el Govern de l'Estat estableix els ensenyaments mínims de l'educació primària i de l'ESO fixen els continguts i els objectius per a cada cicle, en el cas de primària, i per a cada curs, en el cas de secundària. Així doncs, els *currícula* actuals són menys oberts i flexibles que els de la Llei orgànica general del sistema

educatiu (LOGSE), atès que les comunitats autònomes, en desenvolupar els seus decrets curriculars, s'han d'ajustar als ensenyaments mínims per cicle o curs.

A Catalunya, l'ordenació de l'etapa de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria es concreta en uns *curricula* en els quals, d'una banda, es proposen les vuit competències bàsiques com a referent de l'acció educativa i, de l'altra, es despleguen els objectius de l'etapa i els de cada una de les àrees o matèries. És a dir, les finalitats de l'educació primària i secundària obligatòria es concreten en aquests tres elements: les competències bàsiques, els objectius de l'etapa i els objectius de les àrees o matèries.

L'existència de competències no invalida l'existència d'àrees, ja que les finalitats educatives en termes competencials s'assoleixen principalment, encara que no exclusivament, a partir dels continguts de les disciplines. És important, però, que quan els centres es proposen adequar i concretar els objectius de l'etapa segons el seu context social i cultural, les característiques de l'alumnat i el seu ideari, com a part del seu projecte educatiu de centre (PEC), integrin cada una de les competències de manera explícita en el seu redactat perquè esdevingui un únic referent per al desplegament del *curriculum* del centre. De fet, una lectura atenta dels objectius generals de cada etapa i de les competències bàsiques permet establir una relació coherent entre tots dos referents curriculars.

De la mateixa manera, quan es fa una lectura del *curriculum* de cada àrea s'observa també una gran coherència entre els seus objectius, continguts i criteris d'avaluació, i les competències bàsiques, de manera que si els continguts curriculars es despleguen adequadament es contribueix a l'adquisició de cada una de les competències bàsiques. A partir del *curriculum* de cada una de les àrees o matèries, el professorat té prou elements per elaborar les programacions anuals i la seva concreció en unitats didàctiques, i incorporar-hi el nou referent competencial.

Probablement, bona part del contingut dels decrets de *curriculum* haurien de convertir-se en orientacions o pautes perquè els centres concretessin el *curriculum* en el seu context, limitant els aspectes normatius prescriptius a aquelles finalitats més generals (les competències bàsiques) i als indicadors d'assoliment en finalitzar les etapes (criteris d'avaluació).

Per la seva banda, la Llei d'educació de Catalunya (LEC) – Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació introdueix noves possibilitats de concreció dels *curricula* en els centres amb un ampli marge d'autonomia, en consonància amb un model de *curriculum* obert i flexible. Fins i tot amb els *curricula* actuals, amb totes les seves limitacions, és possible fer-ho efectiu si els centres troben el suport necessari.

Davant d'aquesta situació, el repte del Departament i de tots aquells i aquelles que assessoren o acompanyen els centres és ajudar-los a llegir el *curriculum*, a compartir allò que és més essencial i a incidir en la pràctica de forma reflexiva,

perquè el desenvolupament curricular sigui també un desenvolupament professional que incideixi en la millora dels centres. Amb aquesta intenció, la Subdirecció General d'Ordenació Curricular elabora i publica documents de suport i orientació als centres per a la concreció dels *curricula* (Departament d'Educació, 2009), que es poden consultar a <http://phobos.xtec.cat/edubib>.

4. EL CURRÍCULUM DE CENTRE: SEGON NIVELL DE CONCRECIÓ

La LOE (Llei orgànica d'educació-Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació) i la LEC disposen que els centres tenen autonomia pedagògica, d'organització i de gestió de recursos humans i materials. L'autonomia pedagògica s'exerceix elaborant, aprovant i executant el projecte educatiu, que ha d'incorporar la concreció i el desenvolupament dels *curricula* establerts (objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació), així com les característiques específiques de l'acció tutorial, del projecte lingüístic i de la carta de compromís educatiu, l'atenció a la diversitat, entre d'altres. Però també hi ha d'incloure els criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió, etc.

La visió de la concreció de *currículum* i de la programació anual d'àrees i matèries és una visió massa simple que té relació amb una concepció limitada del *currículum*. Una visió global de centre i la incorporació de les concrecions del *currículum* al PEC, junt amb altres principis i criteris pedagògics i organitzatius, enriqueixen aquesta perspectiva i obliguen a plantejar una presa de decisions més enllà de les programacions estrictament.

La concreció dels *curricula* en un centre és una tasca col·lectiva que mobilitza tots els agents i els recursos a disposició de l'aprenentatge de l'alumnat. Podem preguntar-nos, amb el professorat, si aquesta és una de les seves funcions, fins i tot si és una tasca necessària; aquestes qüestions poden afavorir la reflexió sobre per què i per a què cal programar. Sobre el perquè, Perrenoud (2004) assenyalava que entre les competències docents imprescindibles es troba la gestió de la progressió d'aprenentatges, que inclou les subcompetències següents:

- Concebre i controlar les situacions problema ajustades al nivell i a les possibilitats dels alumnes.
- Adquirir una visió longitudinal dels objectius de l'ensenyament.
- Establir vincles amb les teories subjacents i les activitats d'aprenentatge.
- Observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge, segons un enfocament formatiu.

— Establir controls periòdics de competències i prendre decisions de progressió.

Només per això ja es justifica la necessitat i la utilitat de la programació. Però si ens preguntem per què s'ha de programar, hem de respondre que és necessari programar per millorar. Sense planificar, sense programar, no podem avaluar i revisar i no podem millorar la nostra tasca.

A aquesta resposta jo hi afegiria també la necessitat de comunicar: el *curriculum* és una guia d'acció oberta per a orientar la pràctica docent que explicita i especifica tant les intencions educatives com els plans d'acció per a assolir-les, a partir dels quals es faran les activitats escolars. El *curriculum* és una eina en mans dels professionals per a orientar els processos de presa de decisions amb relació a què, quan i com s'ha d'ensenyar i amb què, com i quan s'ha d'avaluar i per comunicar-se amb altres professionals. La programació ha de ser una eina en permanent revisió, en contínua evolució, compartida per l'equip docent.

Una vegada justificada la necessitat i la utilitat de les programacions, hem de tenir present, com ja he apuntat abans, que la concreció dels *curricula* en el PEC implica tenir en compte les diferents variables curriculars i la incidència que tenen en l'organització dels centres, per tal que es faciliti l'assoliment de les competències bàsiques.

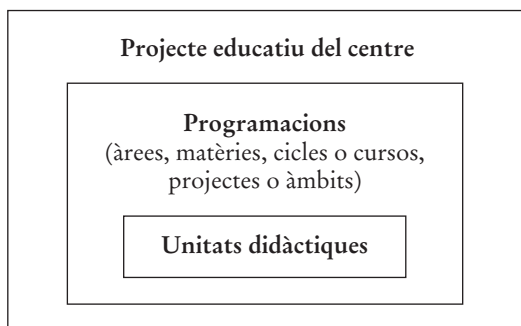


FIGURA 1. Nivells de concreció del *curriculum* en els centres.

Hem de parlar, doncs, de presa de decisions en diferents àmbits i, per tant, de gestió del *curriculum*, de programar per gestionar la progressió dels aprenentatges i per a la millora. Un cop establerts els principis generals en el PEC, algunes decisions organitzatives serien prèvies a la formalització de les progra-

macions i de les unitats didàctiques (fig. 1). Les variables curriculars fonamentals són el temps, l'espai, l'agrupament de l'alumnat, etc. Pel que fa al temps, per exemple, en l'exercici de l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres, les escoles d'educació primària disposen de 1.505 hores lectives a la seva disposició sobre 5.250 hores; més d'una quarta part. Aquestes hores es poden utilitzar per afegir en alguna o algunes de les àrees o reforçar-les, crear nous àmbits curriculars més transversals o globalitzats, etc. Tot i que «una gran majoria d'escoles organitzen la variable temps (i la variable espai) dintre d'una gran homogeneïtat (classes d'una hora, fragmentació de les assignatures, especialització del professorat ...)» (Domènech, 2009a, p. 21), les possibilitats són molt més àmplies i és important entendre que una cosa és el *currículum* prescrit, estructurat en àrees i d'obligat compliment, i una altra la seva materialització en uns horaris escolars, que es pot fer de forma molt més flexible.

A l'ESO, els centres disposen també d'amplis marges d'autonomia curricular (fig. 2); per exemple:

— Possibilitat de distribuir les matèries al llarg de l'etapa de forma diferent de l'establerta, sense alterar l'assignació horària total.

— Reorganitzar les matèries i crear àmbits de treball interdisciplinaris o globalitzats, sense alterar l'assignació global de les àrees.

— Dissenyar la franja d'optativitat per a l'alumnat a quart curs d'ESO.

— Elaborar projectes propis de centre, amb una autonomia horària i orga-

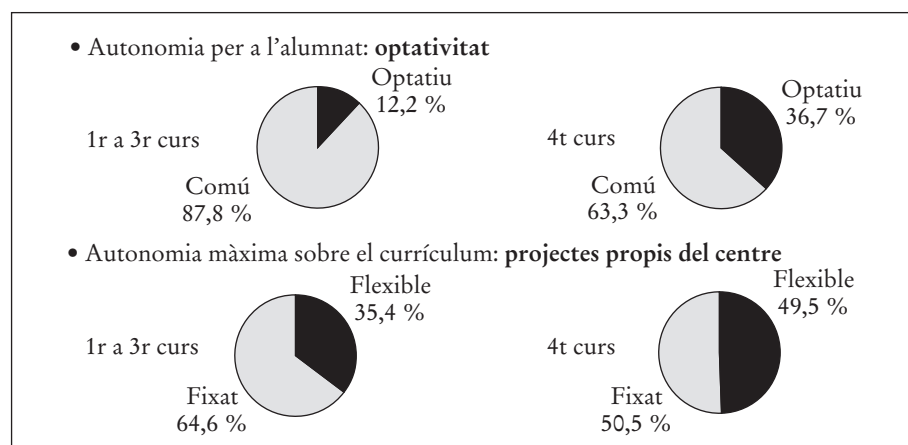


FIGURA 2. Marge d'autonomia curricular en tants per cent d'hores sobre el total (ESO).

nitzativa àmplia, sense alterar l'assignació global mínima de les matèries, inferior a l'establerta amb caràcter general (annex 5 del Decret 143/2007, de 26 de juny).

En funció de totes aquestes decisions, el desplegament curricular en el PEC pot recollir, entre d'altres, els aspectes següents:

- Mesures organitzatives.
- Organització horària.
- Concreció dels criteris metodològics (ensenyament, aprenentatge i avaluació).
- Distribució dels continguts curriculars.
- Concreció dels criteris d'avaluació.
- Mesures d'atenció a la diversitat.
- Organització de l'acció tutorial.
- Programacions.
- Disseny dels projectes interdisciplinaris (primària), dels treballs de síntesi i del projecte de recerca (ESO).
- Etc.

La LOE obliga les administracions educatives a afavorir l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics (article 121). És en aquesta línia que el Departament d'Educació ha d'acompanyar els centres en el desenvolupament de la seva autonomia i ha de donar-hi suport, com es fa per exemple amb els projectes d'autonomia de centre i els plans estratègics per a la millora dels resultats educatius i de la cohesió social.

5. EL CURRÍCULUM A L'AULA: TERCER NIVELL

El concepte de competència no és totalment nou en un context d'ensenyaments on ja es prioritzen objectius i continguts bàsics garantits per a tot l'alumnat i centrats en la funcionalitat dels sabers. La novetat és que s'incorpora en el sistema normatiu a les etapes obligatòries, com a element integrant del *currículum* prescrit. Les competències bàsiques apareixen en aquest context com un element curricular fonamental i, alhora, com un element d'enllaç entre els objectius educatius, els continguts i els criteris d'avaluació. Ens ajuden a definir els objectius que es persegueixen, a seleccionar els continguts i les metodologies didàctiques i a concretar el grau d'assoliment dels objectius proposats. En aquest sentit, la incorporació d'aquest nou element en les programacions s'ha de veure com un recurs al servei del professorat. No és suficient formalitzar un nou component de les programacions en què es faci referència a uns propòsits competencials si això no

va acompanyat d'una reflexió i una revisió contínues del procés de programació, com a tasca inherent de la pràctica docent. Aquesta reflexió ha de ser col·lectiva, fruit del treball en equip, i ha de focalitzar l'atenció, no només en la planificació dels processos d'ensenyament i aprenentatges, sinó sobretot en els dissenys de les activitats d'aula, en l'avaluació formativa per a l'aprenentatge i en l'avaluació sumatòria, que inclou la concreció dels criteris d'avaluació.

En el *curriculum* normatiu, les competències bàsiques són l'element curricular fonamental de les etapes obligatòries. Però hi ha un fil conductor amb l'educació infantil, per una banda, i amb el batxillerat i la formació professional, per l'altra (fig. 3).

De les moltes definicions de *competència*, crec que la que apareix en els *curricula* catalans és de les més clares, perquè en destaca els principals aspectes i dimensions: «Competència és la capacitat d'*utilitzar els coneixements i habilitats*, de manera *transversal i interactiva*, en *contextos i situacions* que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la *comprensió, la reflexió i el discerniment* tenint en compte la *dimensió social de cada situació*.»

Estarem d'acord que, sense parlar encara de competències, quan en els *curricula* de la LOGSE utilitzàvem termes com: aprenentatge significatiu, funcionalitat dels aprenentatges, contextualització, integració de continguts, procediment i actituds, aplicabilitat i generalització, avaluació formativa, complexitat, donàvem un enfocament competencial, *avant la lettre*. Alhora, els centres catalans de primària i de secundària duen a terme proves d'assoliment de competències bàsiques des del curs 2000-2001, amb la reflexió consegüent sobre el *curriculum* que comparteixen. És per això que la concreció dels nous *curricula* no ha de suposar fer *tabula rasa* ni partir de zero, sinó una continuació del treball realitzat, de la reflexió sobre el desenvolupament del *curriculum* per adaptar-lo a la nova normativa i als nous contextos.

En l'elaboració de les programacions, el professorat pot partir de les competències bàsiques d'etapa (fig. 4) i de les d'àrea o matèria, desglossar-les en subcom-

| Infantil | Primària | ESO | Batxillerat | Formació professional |
|------------|-----------------------|--|-------------|--|
| Capacitats | Competències bàsiques | Competències generals i específiques de cada matèria | | Competències generals Competències professionals, personals i socials |

FIGURA 3. Quadre de competències per etapes.

| Competències transversals | | Competències específiques per conviure i habitar el món |
|-----------------------------|---|--|
| Competències comunicatives | 1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual | 7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana |
| | 2. Competència artística i cultural | |
| Competències metodològiques | 3. Tractament de la informació i competència digital | |
| | 4. Competència matemàtica | |
| | 5. Competència d'aprendre a aprendre | |
| Competències personals | 6. Competència d'autonomia i iniciativa personal | |

FIGURA 4. *Competències bàsiques de l'educació obligatòria.*

petències i concretar-les en objectius, continguts i criteris d'avaluació. Aquesta opció és vàlida, però ha de ser molt detallada, sistemàtica i rigorosa per tal de no perdre's en formalismes i desviar el focus d'atenció d'allò realment important: la metodologia, les activitats i la pràctica a l'aula.

Però el *curriculum* permet també una altra lectura. Les competències bàsiques (annex 1 dels decrets) són el fonament del *curriculum* i impregnen tots els seus elements, i les competències pròpies de les àrees es desenvolupen en clau competencial en els objectius i els criteris d'avaluació. Una programació que parteixi dels objectius, continguts i criteris d'avaluació de les àrees i que vetlli per un disseny competencial d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'avaluació garantirà probablement de forma suficient l'assoliment de les competències bàsiques de l'alumnat. D'aquesta manera, els centres poden partir de l'experiència i el coneixement acumulats i, gràcies a la reflexió sobre la pràctica, que hauria de passar a ser pràctica habitual, seguirien una evolució gradual cap a un *curriculum* més competencial.

A títol orientatiu, una unitat didàctica pot recollir, entre d'altres, els aspectes següents:

- Títol i justificació de la unitat o projecte.
- Durada i distribució temporal i àrees relacionades.

- Objectius d'aprenentatge.
- Competències bàsiques i àrees o relacionades.
- Continguts.
- Criteris d'avaluació.
- Desenvolupament de les activitats d'aprenentatge i d'avaluació: metodologia, recursos i materials didàctics, organització d'aula o grup, etc.
- Altres (reflexió sobre la pràctica).

Ara bé, si podem considerar que el conjunt de competències bàsiques i les seves dimensions estan integrades en alguna de les àrees o matèries, o en més d'una si són interdisciplinàries, hi ha competències que pel seu caràcter més genèric o transversal poden quedar diluïdes en l'aplicació del *curriculum* si no es vetlla per la seva presència i el seu aprenentatge (fig. 5). Es tracta, per exemple, de la competència d'aprendre a aprendre o de la d'autonomia i iniciativa personals, per a les quals alguns autors han proposat la creació d'una «àrea comuna» (Zabala i Arnau, 2007). Aquesta opció és factible si els centres troben el temps necessari per situar-la en l'horari escolar al costat de la resta d'àrees, i si les responsabilitats docents per impartir-les es concreten de forma prou clara. Altrament, i per no incrementar les complexitats organitzatives, també és possible que el centre elabori la programació d'aquestes competències i les integri en activitats pròpies de les diferents àrees o àmbits curriculars. En definitiva, es tracta de garantir oportunitats d'aprenentatge de les diferents competències per a tot l'alumnat.

Com ja he repetit amb insistència, és en el disseny de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i en les opcions metodològiques on s'ha de posar de

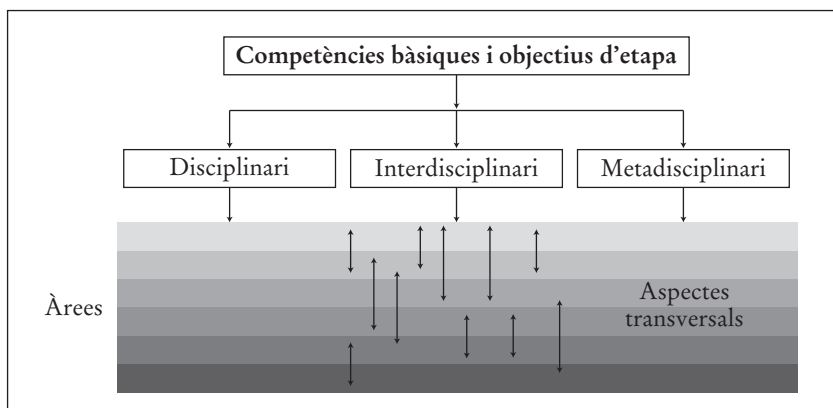


FIGURA 5. Relacions entre les competències bàsiques i les àrees o matèries.

manifest el caràcter competencial del *curriculum*. Algunes preguntes sobre les activitats ens poden ser útils per a orientar-nos:

Sobre el plantejament de l'activitat:

- Respon a una pregunta o un problema?
- Estimula les respostes obertes?
- Aplica coneixements adquirits i fa nous aprenentatges?
- Relaciona coneixements de l'àrea o de diferents àrees?
- Presenta diferents graus de complexitat?
- Implica raonar sobre el que s'ha fet?
- Fomenta la comunicació?
- Estimula la curiositat i la creativitat?
- Implica l'ús d'instruments diversos?

Sobre la gestió de l'activitat:

- Fomenta l'autonomia i la responsabilitat de l'alumnat?
- Intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?
- Complementa el treball individual i el cooperatiu?
- Estimula la reflexió i fa que l'alumnat sigui conscient del que aprèn?
- Preveu el temps necessari?

Finalment, una pràctica educativa basada en el desenvolupament de competències ha de tenir com a complement o corol·lari una avaluació amb caràcter competencial com a part integral del procés d'ensenyament-aprenentatge. Una avaluació per aprendre (*avaluació formativa*), que és en si mateixa una competència bàsica i una avaluació per mesurar el grau d'assoliment de les competències (*avaluació sumatòria*). Aquest és potser un dels reptes més grans que tenim per fer realitat el *curriculum* per competències, per la dificultat d'avaluar-les, atesa la seva complexitat i perquè només es posen de manifest en situacions reals. En tot cas, l'avaluació de l'alumnat en clau competencial hauria de tenir les característiques següents:

- Avalua de manera contínua i global, plantejada a partir de situacions «noves» on calgui transferir els aprenentatges.
 - Constata els avenços de l'alumnat i en detecta les dificultats (l'error com a ocasió d'aprenentatge).
 - Té caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu.
 - Els referents són l'assoliment de les competències bàsiques i els criteris d'avaluació de les àrees.
 - No es confon amb els criteris de promoció i acreditació.
- El Departament d'Educació està desenvolupant orientacions sobre avaluació

i models de proves de competències, com per exemple l'avaluació de primària, realitzada el curs passat a sisè de primària, i l'avaluació diagnòstica de quart curs d'educació primària i de segon curs d'ESO. És evident que aquest tipus de proves tenen limitacions i no poden mesurar l'assoliment de totes les diferents competències, però poden ser elements de referència i pretenen donar suport i ajudar els centres en el seu procés de reflexió i de millora.

6. L'ALUMNAT. L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT I ELS PLANS INDIVIDUALITZATS

El *curriculum* prescrit que es concreta al centre i pren forma a l'aula es materialitza quan l'alumnat assolix uns nous aprenentatges. Per això es diu que aquest és el *curriculum* real, i que n'hi ha tants de diferents com d'alumnes. «Per respondre a les necessitats de tot l'alumnat», ens indiquen els decrets del *curriculum*, «fins i tot el que manifesta més dificultats per aprendre i també el que presenta altes capacitats intel·lectuals, cal establir en la programació prevista a l'aula les adaptacions necessàries d'acord amb els aspectes següents» (i aquí segueixen algunes indicacions sobre quins elements curriculars es poden adaptar i de quina manera).

Quan les adaptacions incorporades en la programació ordinària de l'aula per a tot el grup no són suficients, els centres docents poden flexibilitzar els agrupaments o organitzar programes de diversificació curricular a l'ESO, per facilitar l'assoliment de les competències bàsiques. I si aquestes mesures de reforç i diversificació són encara insuficients per atendre l'alumnat més vulnerable que presenta algunes necessitats educatives i personals diferents de les de la resta, es pot elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

Els centres disposen d'una xarxa de recursos d'atenció a la diversitat que implica també la gestió i l'aplicació de determinades mesures en l'àmbit organitzatiu (agrupament de l'alumnat, distribució i priorització dels recursos), el curricular i el metodològic (programacions multinivell, treball cooperatiu), l'acció tutorial i les pràctiques avaluadores del professorat.

Per garantir que des del grup classe s'adopten les metodologies i estratègies de treball necessàries per atendre tot l'alumnat, cal que els projectes educatius i les programacions dels centres siguin prou flexibles per permetre la presa de decisions i l'adopció de mesures per millorar-ne les condicions. El professorat ha d'ajustar la programació d'àrees i matèries a la diversitat de capacitats, estils d'aprenentatge, interessos i necessitats de tot l'alumnat del grup, i avaluar prenent com a referent les opcions recollides específicament en les programacions.

Perrenoud (2004) proposa també com una competència docent prioritària «elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació», i alhora reconeix que és una de les més complexes i que no té respostes unívokes. Probablement, més que tenir en compte tots els estils i ritmes d'aprenentatge amb què els alumnes aprenen –tasca humanament inabastable–, és preferible dotar-se d'un ventall d'estratègies metodològiques i de recursos didàctics que atenguin un ampli espectre d'alumnes i que siguin prou flexibles per adaptar-se a contextos, situacions i persones diferents.

No hi ha dubte que aquest és també un dels grans reptes d'un sistema educatiu que predica el principi de l'educació inclusiva perquè tothom arribi a assolir les competències bàsiques, per la qual cosa s'han elaborat orientacions per a l'atenció a la diversitat i l'elaboració de plans individualitzats en un currículum per competències (i des de la Subdirecció Departament d'Educació).

7. ELS RECURSOS I ELS MATERIALS DIDÀCTICS

Com ja he dit més amunt, la LOE obliga les administracions educatives a afavorir l'elaboració de models oberts de programació docent i de materials didàctics. En un *currículum* per competències, la tria de recursos i l'ús dels materials didàctics que el professorat fa servir no és indiferent. El procés de presa de decisions ha de ser fonamentat, conscient i rigorós. Així doncs, la gestió dels materials didàctics és també una competència docent fonamental en el context actual. Els materials «han d'ajudar a construir situacions de la realitat que seran els punts de partida de les seqüències didàctiques, han de contenir exercicis seqüenciats i han de ser flexibles per adaptar-se als diferents ritmes d'aprenentatge» (Zabala i Arnau, 2007).

Els materials han de ser variats i diversificables, el professor ha de disposar d'un ventall ampli, que faciliti la recerca d'informació i el treball autònom de l'alumne, també el treball en grup i la construcció compartida del coneixement.

No hi ha dubte que les noves tecnologies, i més concretament les tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement (TAC), poden facilitar aquesta varietat i flexibilitat. Però les TAC s'erigeixen, no només en una eina, o en un contingut d'aprenentatge, sinó que són el context (si més no, un dels contextos fonamentals) de l'accés a la informació i al coneixement de les noves generacions, i per això el docent ha de tenir en compte la incidència que tenen en el procés educatiu i en la forma com els alumnes aprenen.

Però per a l'aprenentatge de les competències bàsiques no serveix qualsevol tipus de recurs, no totes les TAC ni tots els usos de les TAC i altres recursos didàctics afavoreixen el *currículum* per competències. En aquesta nova situació, de

canvi accelerat, el Departament d'Educació ha iniciat un procés de digitalització dels recursos didàctics i de les aules dels nostres centres (Projecte EduCAT 1×1). Al mateix temps, es proposa com a objectiu proporcionar criteris de qualitat sobre els materials didàctics de tot tipus i un enfocament competencial que orienti la presa de decisions del professorat.

8. LA SITUACIÓ ACTUAL EN ELS CENTRES. ORIENTACIONS

El desplegament del *curriculum* que ha de fer possible el pas de la regulació legal a l'aula és un procés complex que afecta múltiples instàncies i agents. Els centres docents del país, com ja he dit, no parteixen de zero, i el *curriculum* per competències ja fa temps que va prenent forma en les nostres escoles i els nostres instituts. Algunes conclusions sobre la situació actual i les prioritats més immediates són aquestes:

- S'ha d'afavorir l'elaboració de *models oberts de programació docent i de materials didàctics*. La concreció del *curriculum* s'ha d'entendre de manera oberta i flexible, promovent *l'autonomia dels centres*.

- El desplegament dels *curricula* s'ha d'inserir en el *cicle de millora: continuació del treball desenvolupat* al llarg dels últims cursos, amb la finalitat de millorar les propostes curriculars i els aprenentatges de l'alumnat.

- La concreció dels *curricula* és una *tasca progressiva durant els cursos d'implantació*. Una vegada completada s'ha de *revisar i avaluar periòdicament i sistemàticament*.

- És necessari tenir en compte els diferents nivells de presa de decisions (normativa, centre, aula). Cal afavorir la interrelació i la *coherència vertical i horitzontal dels curricula, el treball en equip i la coordinació*.

- La concreció dels *curricula* de centre forma part del projecte educatiu. Aquest ha de recollir els valors, els objectius i les prioritats d'actuació. La revisió i actualització de les programacions per competències és també una *oportunitat per actualitzar els projectes educatius*.

- Cal aprofundir el disseny d'*activitats competencials* i l'*avaluació*. La clau del desplegament del *curriculum* està a l'aula.

- S'ha de potenciar i afavorir la *coordinació entre els projectes educatius dels centres d'educació primària i els d'educació secundària obligatòria*.

Sens dubte, la introducció de les competències bàsiques en els *curricula* de l'educació obligatòria suposa un canvi important en l'orientació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i no es tracta d'una moda transitòria (Coll,

2007). El concepte de *competència bàsica* no és nou en la cultura dels centres i del professorat, i això pot ser un punt a favor del canvi, però els reptes són importants. Afavorir el canvi en la metodologia, en el disseny d'activitats i en l'avaluació és, al meu entendre, el més rellevant. Donar-hi resposta és responsabilitat de tothom i, principalment, de l'Administració educativa a l'hora d'oferir suport als centres.

BIBLIOGRAFIA

- COLL, Cèsar. «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], núm. 161 (maig 2007), p. 34-39.
- COLL, Cèsar (dir.). *Currículum i ciutadania: El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2007. (Polítics; 57)
- DOMÈNECH, Joan. *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó, 2009a. (Micro-Macro Referències; 9)
- «Promoure la millora educativa en el marc de l'orientació competencial del currículum». *Guix* [Barcelona], núm. 359 (novembre 2009b), p. 49-53.
- ESCAMILLA, Amparo. *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. «Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària». DOGC, núm. 4915 (29 juny 2007).
- «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO)». DOGC, núm. 4915 (29 juny 2007).
- «Ordre EDU/296/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària». DOGC, núm. 5155 (18 juny 2008).
- «Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació secundària obligatòria», DOGC, núm. 5155 (18 juny 2008).
- «Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació». DOGC, núm. 5422 (16 juliol 2009).
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Desplegament del currículum a l'educació primària* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2008. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/desplegament_pri.pdf> [Consulta: 7 gener 2010].
- *Desplegament del currículum a l'educació secundària obligatòria (ESO)* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2008. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/desplegament_c_eso.pdf> [Consulta: 7 gener 2010].

- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Del currículum a les programacions: Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica* [en línia]. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. 2009. <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/programacio/del_currículum_a_les_programacions.pdf> [Consulta: 7 gener 2010].
- *Projecte EduCAT 1 x 1* [en línia]. <<http://www.xtec.cat/innova/projecte1per1>> [Consulta: 7 gener 2010].
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2a ed. Madrid: Morata, 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008.
- JEFATURA DEL ESTADO. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación». BOE, núm. 106 (4 maig 2006).
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- SANMARTÍ, Neus. *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó, 2007.
- «Avaluar per desenvolupar competències. Avaluar competències». *Guix* [Barcelona], núm. 359 (novembre 2009), p. 49-53.
- ZABALA, Antoni. «Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría». *Aula de Innovación Educativa* [Barcelona], núm. 180 (març 2009), p. 20-25.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó, 2007.